

市民的教養の形成を目指す教養教育について

—これからの持続可能な社会を創る学生のための教養教育を考える—

藤永 博

1. はじめに 「地域＊教養」～「市民的教養」

今年度の年報のテーマは「地域＊教養（地域と教養を掛け合わせる）」である。言葉の定義から始めるのが常套であり流行りかもしれないが、地域や教養の意味はある程度共有されていると思うので、ここでは無用な「言語ゲーム」は避ける。「掛け合わせる」は、生物の異種交配の如く、何かを組み合わせで別のものを生み出すという意味である。本稿では、「地域」と「教養」を掛け合わせて生み出される「市民的教養」、すなわち、地域あるいは地域コミュニティの構成員となる「市民」に求められる「教養」と、その形成を目指す教養教育について考えてみる。

梅田（2001）¹は、市民として身につけておきたい教養を市民的教養と呼んでいる。ここでいう市民とは、「自由と平等の原則に立って、一人ひとりの尊厳を守るとともに、全員が参加し、全員が責任を引き受けることにより、自分たちの社会を自分たちの手で治めてゆくこと（自治）のできる人間類型」を意味する。端的に言えば、民主主義と人権の思想を体現できる地域コミュニティの形成者である。したがって市民的教養とは、「社会に出て働き、かつ自立した市民として自治に参加してゆくのに必要な基礎的な知識と認識、及びそれにもとづいて形成される見識」ということになる²。

市民的教養の内容は、自然科学と人文・社会科学の成果に基づく膨大な素材（知識）の中から、何を取り上げ、それをどういう角度から、どういう問題意識で扱うかを検討するところから構築される³。また、本稿では知識を活用して地域の課題の発見や解決する基礎的な能力、技能、態度も市民的教養の内容に含めることにする。梅田はこれらを「市民的特性」と呼んで「市民的教養」とは区別し、この二つを英国で発展したシティズンシップの2本柱としている⁴。しかし、知識とそれを活用する能力（コンピテンシー）は修得過程では相互に依存するので、本稿では市民的特性を市民的教養に含める。市民的特性を包摂する市民的教養は、シティズンシップ（citizenship）の概念とほぼ重なる。

本稿では市民的教養の形成を目指す教養教育について、近年英国で見直されている「シティズンシップ教育」、最近注目を集めている「持続可能な開発のための教育」および関連する環境教育、新しい可能性を秘めた「ボランティア学習」の観点から展望する。

本稿は先の研究ノート（藤永、2019）⁵で脈絡なく書き並べた市民的教養に関連する事項の中から「持続可能な開発のための教育」「環境教育」「ボランティア学習」などを抜粋して、幾ばくかの関連づけを行ったものである。執筆にあたり参考にした書籍・資料等は、科学研究費助成事業「市民的教養を培う教養野外教育の展開—沿岸域の総合管理と環境創造の推進に向けて（課題番号17K01635）」（平成29年度～令和元年度）の助成により入手したものである。

2. 教養教育と市民的教養

市民的教養の形成は、日本学術会議の日本の展望委員会・知の創造分科会が2010年に取りまとめた提言『21世紀の教養と教養教育』で指摘した教養教育の課題のひとつである。提言は「現代社会において生起し深刻化するさまざまな問題や課題に適切に対応し、その平和的な解決を図っていくには、それらの問題や課題の解決に向けての多様な取り組みに参加して協働する知性・智恵・実践的能力の形成と、それらの多様な取り組みを支え推進する基盤としての市民社会の豊かな展開が重要である」と述べている。また、そのためには三つの公共性を活性化することが重要であると指摘している。

三つの公共性とは、第一に、集合的意思決定過程（政治）の開放性・透明性（情報公開・情報開示）が確保され、その過程への十分な市民参加があること（市民的公共性）、第二に、さまざまな問題や課題を自分たちの協力・協働により解決・達成すべきものとして引き受け、その協力・協働に参加する活力あるカルチャーが息づいていること（社会的公共性）、第三に、社会のすべての成員がその尊厳を尊重され、安全かつ豊かな文化的・社会的生活を享受する権利を有する存在であることが、承認され前提となっていること（本源的公共性：社会的存在としての人間の生存権に関わる公共性）である。

提言は、市民的教養とは「三つの公共性についての理解を深め、その実現に向けたさまざまな活動やプロジェクトに参加し、連帯・協働していく素養と構え」としている。また、上述の「知性・智恵・実践的能力」は、市民的教養と学問知、技法知、実践知という三つの知を核とする多面的・重層的なものとして捉えられている。地域コミュニティの構成員となる市民一人ひとりが、市民的教養と三つの知を備え、三つの公共性を活性化させ、これからの地域社会を、延いてはこれからのグローバル社会を牽引していくことになる。

三つの知については専門教育が担う部分が大きい。教養教育は、三つの公共性の活性化とその担い手となりうる市民に求められる教養（市民的教養）の形成に焦点を当てるべきではないか。市民的教養と三つの知は、それぞれの形成過程で相互に必要となる。大学で専門教育と教養教育を「連動」させる必要があるのは

そのためである。

市民的教養および学問知、技法知、実践知の形成は英国のシティズンシップ教育の目的にも含まれる。大学を含む諸学校におけるシティズンシップ教育の目的は、「参加型民主主義の本質と実践に関する知識・技能・重要性の定着・強化を図ること、児童・生徒が行動的市民へと成長する上で必要とされる権利と義務に対する認識および責任感を高めること、そして同時に地域ないしはより広い範囲の社会に関わる個人の個人・学校・社会にとっての重要性を確立すること」とされている⁶。民主主義を体現してきた英国では、シティズンシップ教育を必修教科として導入するようになった。

3. 英国のシティズンシップ教育

英国（イングランド）では、2002年から中等学校段階で新しい必修教科「シティズンシップ（Citizenship）」が導入された。その教育内容は、民主主義を基盤とした市民型社会の一員としての素養を体得することが主眼となっている。必修教科として導入された理由として、当時の英国の若者の政治的無関心、心理的・精神的疾患、職能・学力の問題、社会的有用感の欠如、コミュニケーション能力の問題などが指摘されている（長沼、2003）⁷。

英国で導入された必修教科「シティズンシップ」では、次のような幅広い知識とスキルを身につけることが求められている⁸。

- ①コミュニケーション能力（様々な社会的・政治的問題やコミュニティの問題についての調査、討論、情報や思想をとおして習得）
- ②数字活用能力（様々な社会的・政治的文脈の中で数字が活用される例について考察するために統計を検証することをおして習得）
- ③情報技術（IT）（論点や出来事、問題を分析するためにコンピューター等を活用することをおして習得）
- ④他者と協力する能力（自己の考えを話したり、政策を立案したり、コミュニティで責任ある活動に参加することをおして習得）
- ⑤自己の学習成果を向上させる能力（自己や他者の考えを反省したり、将来の目標を立てたりすることによって習得）
- ⑥問題解決能力（政治的問題やコミュニティの問題に参画することによって習得）

これらの達成目標は、「適切なプログラムで学修をした後、大多数の生徒が段階的に（学年レベルで）達成すべき特徴的な内容と幅」という性質のもので、具体的に示されている。評価についてもそれぞれの能力について、あるいは教科プログラムについて、生徒自身が自己評価する項目や第三者が評価する項目が細か

く設定されている。

シティズンシップ教育が果たしうる役割として、次のような能力の育成があげられている⁹。

- ①思考力の育成
- ②経済概念の育成
- ③事業経営と起業の能力の育成
- ④職業に関連した学習能力の育成
- ⑤持続可能な発展に関わる能力の育成

また、シティズンシップ教育の構成要素をまとめると、次のようになる。

- ①責任ある社会的行動
- ②地域社会への参加
- ③民主社会の知識・スキルの習得及び活用

これらは中等学校段階での教育目標・内容（役割）である。必修教科「Citizenship」を導入した当時の英国の若者の実態は、現在の日本の若者の実態と少なからず共通する部分がある。初等・中等学校から段階的・継続的に取り組むべきシティズンシップ教育を大学はどう引き継ぐか、実施に向けて早急に検討すべきである。

大学では教養教育において、適切なレベル、効果的な方法でシティズンシップ教育を取り入れることができるのではないか。シティズンシップ教育が目指す「問題解決能力」や「持続可能な開発（発展）に関わる能力」の育成は、学生に社会参画と主体的な活動を促すことによって実現できると考える。リベラルアーツ的な内容と地域の身近な課題に関わる内容を組み合わせる「広がりとお行き」を教養教育にはもたせることができる。後で述べる環境教育、自然体験学習、ボランティア学習は「地域×教養」の発想に基づくもので、うまく組み合わせれば、「環境に責任ある行動がとれる市民」の育成に資する実践的な取り組みにつながる可能性がある。

43♦

4. 「環境に責任ある行動がとれる市民」の育成

日本学術会議の提言『学校教育を中心とした環境教育の充実に向けて』（2008年）¹⁰では、市民育成の観点に着目された。この提言は「地球的規模の環境問題は、市民一人ひとりが様々な主体と協働して解決に向けて英知を結集しなくては解決できないという側面がある。専門家の養成とともに普通の市民がこの問題について正確な知識を持ち、解決のために行動を起こすことが求められている」と述べている。そして「より良い環境づくりの創造的な活動に主体的に参画し、環境に責任ある態度や行動がとれる市民の育成が環境教育のねらいである」とし、

環境教育における市民育成の視点が強調された。

日本の環境教育に市民育成やシティズンシップ教育の観点が取り入れられるようになった背景には、1992年の国連環境開発会議（地球サミット）において採択された『環境と開発に関するリオデジャネイロ宣言』およびその行動計画『アジェンダ21』と、1997年の環境教育国際会議で発表されたテサロニキ宣言『環境と持続可能性のための教育』がある¹¹。テサロニキ（ギリシャ）では、「持続可能性は環境のみならず、開発や貧困、食料、人口、人権、平和などを包含した概念であること」、「環境教育は環境と持続可能性に関する教育であること」が宣言された。このような質的転換が世界中に示され、環境教育は持続可能な社会の創造に主体的に参画できる市民の育成を目指すことになった。大学の教養教育においても、「環境に責任ある行動がとれる市民」の育成を目指す環境教育やシティズンシップ教育を何らかの形で展開することが望まれている。

環境シティズンシップ、すなわち環境教育において形成したい知的市民性としては、次の能力・態度があげられている（宮崎沙織、2016）¹²。

- ①環境を観察し、情報を収集し、処理する能力
- ②環境問題について主体的に思考し、判断し、評価する能力
- ③環境への関心をもち、自分とかわる問題の解決への意欲と自信をもって取り組み態度
- ④環境へのやさしさ、こころ構え、他人の意見や信念に対して共感する態度
- ⑤環境問題や環境の質の向上に対して主体的・実践的に行動する能力

これらは「環境に責任ある行動がとれる市民」が身につけておくべき環境シティズンシップである。

一方、市民一人ひとりがとるべき「環境に責任ある行動」が具体的に何を意味するかは、再考する必要がある。プラスチックごみを例にとってみても問題は複合的で、どのような行動をとれば環境に対して責任をもつことになるのか意見が分かれるところであろう。

企業が社会および環境に及ぼす影響に対して負う責任（社会的責任）については、ISO（国際標準化機構：本部ジュネーブ）が2010年11月1日に発行した組織の社会的責任に関する国際規格ISO26000で統一規格が示されているが、市民一人ひとりがとるべき「環境に責任ある行動」（個人が環境に及ぼす影響に対して負う責任）には、そのような統一規格は馴染まないかもしれない。環境保全や持続可能な開発に係る問題には「順応的ガバナンス」¹³の手法を用いて、多様な当事者が協働して地域の具体的な課題に取り組むことが望まれる。その際に必要になるのが、市民的教養と三つの知（学問知、技法知、実践知）である。これらを身につけることが、「個人が負うべき責任」といえるかもしれない。次に取り上

げる「持続可能な開発のための教育」や環境教育は、環境に及ぼす影響に対して負うべき責任について考察する教養教育の「機軸」の一つとなりうる。

5. 持続可能な開発のための教育と環境教育

環境教育は、「持続可能な開発（Sustainable Development）」の概念に影響を受けて大きく変化してきた。この概念が国際的に注目を集めるようになったのは、1992年にリオデジャネイロで開催された国連環境開発会議（地球サミット）において、地球環境と経済開発を調和させる「持続可能な開発」を具体化させる『環境と開発に関するリオデジャネイロ宣言』と、その行動計画である『アジェンダ21』が採択されたためである。これらはその後の各国の環境政策や環境NGOなどの活動に大きな影響を与えた。また、『アジェンダ21』の36章「教育、意識啓発及び訓練の推進」では環境教育の必要性が指摘された。環境教育の役割やあり方については、2002年の国連環境開発サミット（ヨハネスブルク・サミット）で「持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development(ESD)）」が提唱されて以来、再検討が行われている。

ESDについては、環境教育との関係において様々な捉え方がある。環境教育と「同一視すべきではない」、「環境教育が進化した段階である」などの意見がある。また、「環境教育は環境と持続可能性のための教育である」という主張もある。環境教育だけが担える責務があるという主張がある一方、ESD構想がこれまでの環境教育を批判的に見直す機会を与えているという認識もある（小栗有子、2016）¹⁴。さらに、ESDは教育の新しい領域を示したのではなく、既存の多様な教育実践からのアプローチが可能という見方もある。ESDはビジョン（未来志向性）をもち、対話と参画を重んじる新しい教育アプローチであり、組織・社会としての学びや「状況的学習」を重視する。内容は地域の自然や社会・文化・歴史などの違いによって多様であり、地域の自己決定を重視すべきものとされている（朝岡幸彦、2016）¹⁵。

ESDの内容は地域の自己決定に委ねられる。持続可能な開発への探究も地域社会が担う。持続可能な開発の構成要素は、「環境」「経済」「社会」の3つの領域から成り立っており、いずれも不可欠である。「環境」「経済」「社会」の複雑な相互関係をそれぞれの地域社会の中で捉えるための「知識」と、持続可能な社会を形成しその中で生きていくための「技能」、目指す方向性を決める「価値観」「展望」の習得が重要となる（小栗有子、2016）¹⁶。

地域での教育・研究の取り組みは、国際的な流れに沿ったものであるべきであろう。2015年の国連サミットでは「持続可能な開発目標（SDGs）」が採択された。これは2001年に策定されたミレニアム開発目標（MDGs）の後継である。

『持続可能な開発のための2030アジェンダ』に記載された2016年から2030年までに達成が望まれる国際目標で、持続可能な世界を実現するための17のゴール、169のターゲットで構成されている。これらは世界で共有されるべきものである。地域の目標は世界共通の目標であり、課題解決に必要な「市民的教養」も世界で共有されることになるであろう。

これまでの環境教育は、「自然環境の有限性に注目し、自然破壊を防ぎ、自然との調和に基づく、人類の恒久的存在を探究する教育、及びそのための行動の主体を形成する教育である」という狭義での理解が一般的であった。この理解は、環境教育のルーツともいえる公害教育や自然保護教育の考え方に由来する。

一方、ESDは開発教育、平和教育、人権教育、ジェンダー教育、福祉教育などを含む「総合科学」の体裁をもつ。総合科学としてのESDの創造という枠組みの中に、これからの環境教育が目指す一つの道が示されているといえる（朝岡幸彦、2016）¹⁷。総合科学では、応用科学における「有用性」、基礎科学における「真理性」、社会科学における「妥当性」を視野に入れた、より総合的な評価体系の構築が求められる。こうした多様な尺度をもとにした環境教育及び環境教育学研究の確立が課題となる。

約1万2千年前に西アジアの地中海東岸部において人類最初の「農耕」を開始したことによって、地球史上はじめて「人間圏」と呼ばれる特異な生態系を生み出した。ここに今日の地球環境問題の起源があるとともに、私たち人類が「ヒト」として環境に働きかけ、それによって進化（進歩）を遂げてきたという事実がある。このような視点に立つとき、「総合科学としての環境教育学」の構築は緊急性と重要性をもつ。日本学術会議の提言『高等教育における環境教育の充実に向けて』（2011）¹⁸でも、「総合科学体制で進められるべき環境教育」、「日本の環境思想と『科学知の統合』による環境教育」などの必要性・重要性が指摘されている。

総合科学的なアプローチによる環境教育では、人文学、社会科学、自然科学の垣根を超えた複眼的分析・考察が求められる。しかし、人文学・社会科学、自然科学の成果に基づく知識を植え付ける教育が不必要というわけではない。そうした教育と複眼的思考力¹⁹を高める教育を、同時並行的に進めなければならない。そのためには、教育現場に「教え学ぶ技術」²⁰を相互に鍛える土壤が必要である。「総合科学としての環境教育」は、そうした土壤形成の格好の場と考えられる。

環境教育は、環境問題を解決する手段（もしくは持続可能な社会を実現するための手段）ではなく、社会が環境問題を解決しようと動きだすとき（もしくは持続可能な社会へと変容しようとするとき）に、それらの動きを維持・発展させるものとして機能すると考えることができる（朝岡幸彦、2016）²¹。教育は社会を

変容させる、あるいは社会の変革に寄与する可能性をもつが、あくまでも社会が求める変革に役立つ範囲内で機能する。さらに教育の実践は、権力的統制や外部からのどのような支配からも自立し、教育固有の論理（法則性）に基づいて教育的価値の実現を志向するものでなければならない（教育の自律性の原理）。教育は社会変革の「手段」ではなく、社会を変革しようとする市民の「権利」である（朝岡幸彦、2016）²²。当然、これはこれからの環境教育にもあてはまる考え方である。

環境問題を含めた現代社会における諸課題の解決に、教育がどのような役割を果たすべきかという視点に立つとき、「子ども」の教育学としての「発達（development）教育学」が人類・社会の解決を次世代に託す婉曲な方法であるのに対して、「おとな」の教育学として提唱されている「主体形成（empowerment）の教育学」（鈴木敏正、2000）²³は、課題の発見・解決を「当事者」である成人（市民）に求める、より直接的な方法といえる（朝岡幸彦、2016）²⁴。これからのESDでは、「子ども」と「おとな」の教育学的アプローチを段階的に接続していく工夫が求められる。

主体形成の教育は自己教育と重なる。梶田（1985）は「自己教育力」を「自分自身で学び、成長、発展してゆける力」と定義し、「自己教育は、自らの接するところ体験するところのすべてを自己の認識の糧とし、自己成長のためのきっかけとする」と述べている²⁵。環境教育では現場での「体験」が学びのプロセスを前に進める。

47♦

6. 「環境に責任ある行動」につながる自然体験学習

自然体験学習という用語は、「自然」と「体験学習」、あるいは「自然体験」と「学習」という言葉の組み合わせとして捉えることができる。前者は「自然の中で行う体験学習」、後者は「自然体験をとおした学習」という解釈が成り立つ。教養教育では、自然体験学習を後者「自然体験をとおした学習（Learning through experiencing nature）」として取り入れたい。

自然体験という言葉も「自然」と「体験」の組み合わせで捉えることができる。「自然」をどのような観点から見るかによって体験の内容や方法は変わってくるが、自然を、体験をとおしてより分析的に観察（調査）できるようにすることで、自然の保全・保護あるいは利用・創造につながる行動につながる。

今日の自然体験学習には、自然体験活動による「体験」から環境問題の解決に向けた「行動」までを一連の学びのプロセスとして捉えるプログラムが求められている。自然体験学習は自然保護教育や野外教育などの流れの中で、それぞれの目的で展開されてきたが、体験後に「環境に責任ある行動」をとれるようになって

たかは明らかではない。環境教育の観点からすると、そのような行動につながる重要な体験についての考察が必要である。

「環境に責任ある行動」につながるプロセスは、「知識」→「姿勢（態度）」→「行動」といった単純なモデルでは説明がつかないことが明らかにされている。より新しい「環境に責任ある行動」の形成過程モデルは、「エントリーレベル（入口の段階）」→「オーナーシップレベル（当事者意識の段階）」→「エンパワメントレベル（力量形成の段階）」という3段階で構成されている。米国の環境保護団体の役職員を対象とした調査で、「環境への感性」がエントリーレベルの主要因となっていることが明らかになった。さらに、「環境への感性」が幼少期の自然体験に由来するという報告もある（降旗信一・李在永、2016）²⁶。新たな教養野外教育の目的の中には自然体験をとおした「環境への感性」の醸成が含まれるべきであろうが、大学生あるいは社会人を対象とするプログラムでは、エンパワメントの獲得が主な目的となる。

自然体験学習は、地域に暮らす人々が地域の自然との関係を学ぶプロセスである。こうした学びはなりゆきまかせの生活や労働のあり方を問い直し、自分の力を見直し、信頼し、社会的実践をとおして自己変革していくような、地域住民のための地域住民自身による「意識改革」の過程、すなわち自己教育課程である（鈴木敏正、2000）²⁷。このような現実的な環境や社会的関係を変革し創造する主体になるために必要な力量を形成することをエンパワメント（（主体的）力量形成）と呼んでいる。これが教養教育で取り入れる自然体験学習やボランティア学習の最終到達目標である。

◆48

7. ボランティア学習

長沼（2003）²⁸は、ボランティア活動の本質を最大限に生かした、シティズンシップ教育の一つの手段となりうる「ボランティア学習」の考え方（日本青年奉仕協会（JYVA）による概念規定による）を紹介している。それによると、市民的素養を育むボランティア学習は

- ①さまざまな社会生活の課題に触れることにより、公共の社会にとって有益な社会的役割と活動を担うことで、学習者の自己実現をはかり、さらには自発性を育み、無償性を尊び、公共性を身につけ、よりよき社会人としての全人格的な発展を遂げるために行う、社会体験学習である。
- ②その学習内容は、教育的活動、社会福祉的活動、歴史及び社会文化の向上に寄与する活動、自然及び生活環境の保全、コミュニティづくり、国際社会への協力と貢献、その他の幅広い分野に渡っている。
- ③また、ボランティア学習においては、私たちの暮らす地域社会及び国際社会

そのものを学習フィールドとして捉える。

④こうした学習は、家庭、学校、地域、さらにはあらゆる地域社会において世代を超えて取り組まれることが大切である。

⑤ボランティア学習は、人と人のふれあいや自然とのふれあいをとおして、人の全人格的な成長と、共生と共存のための社会の創造に寄与する学習として、未来の教育に大きな可能性を開くものである。

これらの概念規定から明らかなように、ボランティア学習には次の二つのねらいがある。

①全人格的な成長を最終目標とする教育的機能

②共生と共存のための社会の創造に寄与するという社会活性化機能

主体的・自主的なボランティア活動を学校教育の教科として導入することは、本来のボランティア精神に反するのではないかという意見もあるようだが、興梠（1994）²⁹は学校教育の中に取り入れるボランティア活動を「ボランティア学習」と呼び、概念づけることによって、このような懸念を払拭しようとしている。すなわち、ボランティア学習は、自立した市民によって行われるボランティア活動に発展させるための「準備学習」であると、一歩踏み込んだ考え方をしている。ボランティア活動（あるいはボランティア学習）をどのように概念づけ、大学での教養教育の中に組み込んでいくかは今後の検討課題である。

49•

8. さいごに 「地域＊教養」～「持続可能な社会への道筋」

これからの持続可能な社会を創る学生のための「市民的教養の形成を目指す教養教育」について考えてきた。学生が何を目指すにしても、入学時に教養教育科目全体を俯瞰したうえで、問題意識あるいは興味・関心をもって主体的かつ計画的な履修をしなければ、目指すところへは近づかない。教養教育科目群全体としては、そのような履修を可能にする「体系」（広さと奥行き）を備えていなくてはならないし、それらが学生に見えなければ役に立たない。

例えば、「環境に責任ある行動がとれる市民」になるための道筋や、「誰一人取り残さない、持続可能で多様性と包摂性のある社会」を創るための持続可能な開発の道筋を、本学の教育（教養教育と専門教育など）の枠組み（体系）の中で立てることができるだろうか。学生はそれらの道筋を見つけだすことはできるだろうか。

大学での学修をとおして、学生が各自の「問いを編集」して課題を発見し、課題解決への道筋について複眼的視点から自分で考えられるようになるためには、教育・学修現場での「対話」が必要であろう。対話が成立するには「教え学ぶ技術」が欠かせない。しかし、そのような技術は所与ではない。教え学びながら身

につけていかななくてはならないだろう。

持続可能な社会を創るにあたり直面する課題は派生的で、尽きることはない。
生涯学び続ける「自己教育力」が最も重要かもしれない。

-
- ¹ 梅田正己（2001），『「市民の時代」の教育を求めて 「市民的教養」と「市民的特性」の教育論』，高文研，147頁。
- ² 梅田正己（2001），前掲書，177頁。
- ³ 梅田正己（2001），前掲書，179頁。
- ⁴ 梅田正己（2001），前掲書，149頁。
- ⁵ 藤永 博（2019），「環境市民性を高める教養野外教育プログラムの開発に向けて ―理念とミッションの構築―」，経済理論，和歌山大学経済学会，第395号，2018年12月，143頁-159頁。
- ⁶ 長沼 豊・大久保正弘（編著）（2012），『社会を変える教育 Citizenship Education ～英国のシティズンシップ教育とクリックレポートから～』，株式会社キーステージ21，p.174。
- ⁷ 長沼 豊（2003），『シティズンシップ教育とは何か』，ひつじ市民新書，p.42。
- ⁸ 長沼 豊（2003），前掲書，pp.47-48。
- ⁹ 長沼 豊（2003），前掲書，p.49。
- ¹⁰ 日本学術会議環境学委員会，環境思想・環境教育分科会「提言 学校教育を中心とした環境教育の充実に向けて」，2008年8月28日。
- ¹¹ 「環境と社会に関する国際会議（テサロニキ会議）」，1997年12月，国連教育科学文化機関（UNESCO）での宣言。
- ¹² 宮崎沙織（2016），「環境シティズンシップの教育に関する動向と課題」，大友秀明・桐谷正信（編著）『社会を創る市民の教育 協働によるシティズンシップ教育の実践』，東信堂，pp.214-215。
- ¹³ 宮内泰介（2013），『なぜ環境保全はうまくいかないのか―現場から考える「順応的ガバナンス」の可能性』，新泉社。
- 宮内泰介（2013），『どうすれば環境保全はうまくいくのか―現場から考える「順応的ガバナンス」のすすめ方』，新泉社。
- ¹⁴ 小栗有子（2016），「持続可能な開発のための教育構想と環境教育―ESD論―」，朝岡幸彦（編著）『入門 新しい環境教育の実践』，筑波書房，p.161。
- ¹⁵ 朝岡幸彦（2016），「環境教育とは何か―歴史・目的・概念・評価」，朝岡幸彦（編著）『入門 新しい環境教育の実践』，筑波書房，pp.15-16。
- ¹⁶ 小栗有子（2013），前掲書，p.153。
- ¹⁷ 朝岡幸彦（2016），前掲書，p.29。
- ¹⁸ 日本学術会議環境学委員会，環境思想・環境教育分科会「提言：高等教育における環境教育の充実に向けて」，2011年9月22日。
- ¹⁹ 苅谷剛彦（2002），『知的複眼思考法 誰でも持っている創造力のスイッチ』，講談社+α文庫。
- ²⁰ 苅谷剛彦・石澤麻子（2019），『教える技術 問いをいかに編集するか』，ちくま新書。
- ²¹ 朝岡幸彦（2016），前掲書，p.21。
- ²² 朝岡幸彦（2016），前掲書，p.22。
- ²³ 鈴木敏正（2000），『主体形成の教育学』，御茶の水書房，p.5。
- ²⁴ 朝岡幸彦（2016），前掲書，p.17。
- ²⁵ 梶田叡一（1985），『自己教育への教育』，明治図書。
- ²⁶ 降旗信一・李在永（2016），「自然体験を責任ある行動へ―自然体験学習論―」，朝岡幸彦（編著）

『入門 新しい環境教育の実践』，筑波書房，pp85-86.

²⁷ 鈴木敏正（2000），『主体形成の教育学』，御茶の水書房，p255.

²⁸ 長沼 豊（2003），前掲書，pp105-106.

²⁹ 興梠 寛（1994），「いまこそボランティア学習」，『たすけあいの中で学ぶ／JYVAブックレット No.5』，JYVA出版.